

Ευρώπη Πουρσανίδου

(Σχολική σύμβουλος Π.Ε. Ξάνθης)

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Differentiated teaching

Abstract

Given that homogeneous classes are an exception today, differentiated teaching can be a response to the problem of increasing diversity in mixed-ability classes and the continuing phenomenon of school failure. The aim of this study is to highlight a. the importance of differentiated teaching, since all classes are, due to inclusion policies in education, mixed in terms of learning style, pupils' learning readiness and performance and b. the teacher's role in completing the differentiated teaching process through which the teacher can improve both the academic performance of students and also cultivate positive attitudes towards learning and school.

Key words: differentiated teaching, education, inclusion policies

Εισαγωγή

Η παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία παραμένει στο κύριο μέρος της μια προσπάθεια μεταφοράς και μεταβίβασης γνώσεων σε τάξεις όπου οι μαθητές θεωρούνται αδιαφοροποίητος ομοιογενής πληθυσμός, αποδείχθηκε αναποτελεσματική. Σήμερα που η διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών είναι «αντιληπτή» από όλους -άλλωστε ποτέ οι μαθητές δεν ήταν ίδιοι ακόμα και αυτοί που μιλούν την ίδια γλώσσα, προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό-κοινωνικό περιβάλλον και έστω θεωρητικά έχουν την ίδια γνωστική ανάπτυξη¹- η ομοιόμορφη εκπαίδευση έχει αμφισβητηθεί από τη σύγχρονη μετανεωτερική θεώρηση της διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου που έχει επίκεντρο τον μαθητή. Η γνώση εξάλλου έχει υποκειμενικό χαρακτήρα που υπόκειται σε διαρκή εξέλιξη και η εκπαίδευση στοχεύει να καταστήσει τις υπάρχουσες ικανότητες, αλλά και τις επίκτητες δεξιότητες του μαθητή προσληπτικά εργαλεία γνώσης, που εξελίσσονται διαρκώς μέσω της άσκησης².

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στον σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, διότι η μάθηση θεμελιώνεται στις βιογραφίες των μαθητών και οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα^{3,4}.

¹ Κουτσελίνη, Μ. (2006), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*, τόμ. Α'. Λευκωσία.

² Κοσσυβάκη, Φ. (2006), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

³ Koutselini, M. (1997), Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5 (1), .87-100.

⁴ Koutselini, M. (2002), The problem of discipline in light of the modern- postmodern debate. *Pedagogy, Culture and Society*, 10 (3), 353-365.

Σύμφωνα με τους Νεοφύτου & Βαλιαντή⁵, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση προωθεί την ισότητα ολιστικά, από την ισότητα στην πρόσβαση, στην ισότητα των ευκαιριών, θετικών των αποτελεσμάτων και της επιτυχίας.

Η διαφοροποίηση δεν είναι μια συνταγή διδασκαλίας, αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για τη διδασκαλία και τη μάθηση⁶. Ο εκπαιδευτικός που αποζητά να βρει έτοιμες συνταγές διαφοροποίησης δεν έχει κατανοήσει την έννοια της διαφοροποίησης. Υπάρχουν διαφορετικές μορφές, διαφορετικές κατηγορίες και διαφορετικές τεχνικές ή στρατηγικές διαφοροποίησης, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, για να προσφέρουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά η τελική επιλογή της διαφοροποιημένης πορείας της διδασκαλίας μπορεί να γίνει μόνο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει μελετήσει και γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του.

Η πολυμορφία και η διαφορετικότητα που χαρακτηρίζουν τους σημερινούς μαθητές και τις σχολικές τάξεις κάνουν επιτακτική την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αναλάβει πιο ενεργό και ουσιαστικό ρόλο, λειτουργώντας ως σχεδιαστής και παραγωγός μάθησης και παιδαγωγικής πρακτικής. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί πλέον να παραμένει εκτελεστής αναλυτικών προγραμμάτων ή μεταφορέας της ύλης. Ο νέος ρόλος που καλείται να αναλάβει ως σχεδιαστής και παραγωγός μάθησης είναι σίγουρα δύσκολος, απαιτητικός και πρωτόγνωρος για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.

1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στηρίζεται στη θεωρία του οικοδομισμού και του κοινωνικού οικοδομισμού του Vygotsky⁷. Διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η μεθοδολογία που στηρίζεται στην υπόθεση ότι η διδακτική πράξη πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με την ποικιλομορφία και την ατομικότητα της ομάδας μαθητών σε κάθε τάξη⁸. Βεβαίως, διαφοροποίηση δεν σημαίνει διαφορετικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή, ούτε χωρισμό της τάξης μικτών επιπέδων ικανότητας σε ομοιογενείς ομάδες, για να μειωθούν οι διαφορές. Σύμφωνα με την Καραγεώργου⁹, πρόκειται για ποιοτική διάκριση των βημάτων εργασίας και των δραστηριοτήτων, η οποία βασίζεται σε προσεκτικό σχεδιασμό και περιλαμβάνει την αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης για την πρόοδο των μαθητών και τον αναστοχασμό ως εργαλείο για την αναπροσαρμογή του μαθήματος.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας περιλαμβάνει μια σειρά μέτρων για την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, που επιδιώκουν να προσαρμόσουν τη

⁵Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015), Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. Εξετάζοντας τις διαστάσεις των έμπυχων και μη έμπυχων συντελεστών στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* 12/2015, 17, 49.

⁶ Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.

⁷ Vygotsky, L.S. (1878), *Mind and society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

⁸ Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.

⁹ Καραγεώργου, Η. (2008), Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές. *Ανοιχτό Σχολείο*, τόμ. 109, 10-19.

διδασκαλία στις ικανότητες, στην επίδοση, στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, ώστε να δημιουργήσουν για κάθε μαθητή τις καλύτερες δυνατές συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης, αλλά ταυτόχρονα να διασφαλίσουν και ένα κοινά αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων¹⁰. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει θετικές επιδράσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας στις τάξεις μικτής ικανότητας^{11, 12, 13}.

Σημαντικό πεδίο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η αξιολόγηση, η οποία αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο που πληροφορεί τον δάσκαλο και τον μαθητή για την πορεία της δουλειάς και της μάθησης¹⁴. Η διαγνωστική αξιολόγηση πληροφορεί για την προϋπάρχουσα γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες του μαθητή σχετικά με το θέμα που πρόκειται να διδαχθεί. Η διαμορφωτική αξιολόγηση δίνει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό κατά την επεξεργασία μιας ενότητας, για να μπορεί να σχεδιάζει παρεμβάσεις και να τροποποιεί τη διδακτική πορεία όπου χρειάζεται¹⁵. Στο τέλος της ενότητας πραγματοποιείται η τελική αξιολόγηση που αποσκοπεί στη συνολική αποτίμηση για το αν έχουν επιτευχθεί οι μαθησιακοί στόχοι και στην αποκόμιση πληροφοριών για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και για όλη την τάξη¹⁶.

Σημαντικό στοιχείο για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι οι αποτελεσματικές ομαδοποιήσεις των μαθητών. Όλα τα είδη ομάδων είναι αποδεκτά ανάλογα με το διδακτικό στόχο που επιδιώκουμε. Αν στόχος του εκπαιδευτικού είναι η ανακαλυπτική μάθηση με τη δημιουργία ανομοιογενών ομάδων ενισχύεται ο αδύνατος μαθητής. Ενδείκνυται η δημιουργία ομοιογενών ομάδων στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός θα ήθελε να ασχοληθεί με μαθητές που έχουν ελλείψεις στις προαπαιτούμενες γνώσεις και να αναθέσει σε άλλη ομάδα να ασχοληθεί με τις πυρηνικές ή τις μετασχηματιστικές γνώσεις.

2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση όλων των μαθητών και να ανταποκριθεί στο επίπεδο ετοιμότητας, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό στυλ των μαθητών. Βεβαίως, η επιτυχής έκβαση της διδασκαλίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Κάθε μαθητής έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό στυλ και ετοιμότητα, τα οποία πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός έχοντας πάντα ως οδηγό την αξιολόγηση,

¹⁰ Κανάκης, Ι. (2007), Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο: *Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Πρακτικά 8ου συνεδρίου, Λευκωσία, 21-33.

¹¹ Chall, J. S. (2000), *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.

¹² Kim, J. S. (2005), The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6. (1), 7-19.

¹³ Pfanenstiel, J. (1997), *Kindergarten learning environments and student achievement: A study of constructivist and traditional teaching approaches*. Executive summary. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, Project Construct National Centre.

¹⁴ Earl, L.M. (2003), *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

¹⁵ Wiggins, G. & Mc Tighe, J. (2005), *Understanding by design study guide*. Alexandria, VA: ASCD.

¹⁶ Αργυρόπουλος, Β. (2013), Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία, θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα : Πεδίο, 13-27.

διαγνωστική στην αρχή και διαμορφωτική κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, στη σημερινή εποχή της μετανεωτερικότητας, στην εποχή δηλαδή του υποκειμένου, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά του μαθητή. Οι μαθητές σήμερα στα σχολεία

- προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα
- έχουν διαφορετικό μαθησιακό προφίλ
- έρχονται στο σχολείο με διαφορετικά επίπεδα συναισθηματικής και κοινωνικής ωριμότητας
- έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα
- έχουν διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκής ετοιμότητας σε διάφορα μαθήματα
- έχουν μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες τους επηρεάζουν σε όλη τη ζωή τους
- μπορεί να έχουν αναπτυγμένες δεξιότητες και βαθμό κατανόησης
- μπορεί να εμφανίζουν διάφορες αναπηρίες
- μπορεί να μεταφέρουν στο σχολείο μεγάλο άγχος που προέρχεται από την οικογένεια και το οποίο είναι δυσβάστακτο γι' αυτούς

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι πέρα από τους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν τη μάθηση, υπόψη θα πρέπει να ληφθούν και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και εντοπίζονται πέρα από το σχολικό χώρο. Τέτοιοι παράγοντες είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή, η αυτοεικόνα του, καθώς και άλλες πληροφορίες που αφορούν το περιβάλλον του παιδιού έξω από το σχολείο¹⁷. Όσον αφορά την αυτοεικόνα του μαθητή, πλήθος ερευνών υποστηρίζουν ακόμα τη σχέση επίδοσης και αυτοεικόνας, συσχετίζοντας την αυτοεικόνα - αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση με διάφορες ικανότητες του μαθητή (π.χ. σχολική επίδοση, αναγνωστική ικανότητα κ.ά), στηρίζοντας παράλληλα τη θέση ότι οι μαθητές που έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική επίδοση¹⁸.

Αυτή η ολοένα αυξανόμενη διαφορετικότητα των μαθητών στα σημερινά σχολεία δημιουργεί την επιτακτική ανάγκη στους παιδαγωγούς και στους φορείς της εκπαίδευσης να επαναπροσδιορίσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα στη γενική τάξη.

Ωστόσο, για την επιτυχή έκβαση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η εφαρμογή κάποιων βασικών αρχών κρίνεται απαραίτητη:

- Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας με βάση τη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού, η ιεράρχηση της πορείας διδασκαλίας,
- διαβάθμιση των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας,
- η μεγιστοποίηση της ενεργοποίησης των μαθητών,
- η μείωση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού,
- η ποικιλία των δραστηριοτήτων
- ο προσωπικός ρυθμός εργασίας των μαθητών,
- η εξατομικευμένη βοήθεια,
- η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών και

¹⁷ Reyes, L. H. & Stanic, G. M. A. (1988), Race, sex, socioeconomic status and mathematics. Journal for Research in Mathematics Education 19, 26-43.

¹⁸ Συγκολλίτου, Ε. (1997)., Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ελληνική Ψυχολογική εταιρεία*, 4(1), 32-42.

-η συνεχής αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών

3. Η σημαντικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στις παραδοχές α/ Οι μαθητές διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις / ικανότητες / δεξιότητες και β/ η διδασκαλία οφείλει να διαφοροποιείται ως προς το υλικό και τη μεθοδολογία που αξιοποιείται, για να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη μάθηση¹⁹.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία από την αρχή ως το τέλος, από τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας μέχρι τις διδακτικές δραστηριότητες, τα αποτελέσματά της και την αξιολόγηση. Οι υποστηρικτικές δομές (Τμήματα Ένταξης, τα Φροντιστηριακά Τμήματα, οι Τάξεις Υποδοχής, η Ενισχυτική Διδασκαλία κτλ.) που λειτουργούν στα σχολεία βοηθούν για κάποιες ώρες τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τους μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και γενικότερα τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Το μεγαλύτερο χρόνο οι ανωτέρω μαθητές παραμένουν στις τυπικές τάξεις με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια στις τάξεις του σχολείου. Για να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας, η εκπαιδευτική έρευνα έχει δώσει ποικιλία μεθόδων και τεχνικές διαφοροποίησης που μπορούν να ικανοποιήσουν ταυτόχρονα τις ανάγκες όχι μόνο των αδύνατων αλλά και των «εξαιρετικών – χαρισματικών παιδιών» που βρίσκουν, όπως και οι αδύνατοι μαθητές, ανιαρό το αδιαφοροποίητο πρόγραμμα²⁰.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στον σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Οι βασικοί άξονες για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας είναι: ο μαθητής, το Αναλυτικό Πρόγραμμα²¹ και το μαθησιακό περιβάλλον²².

3.1. Ο μαθητής

Η ατομικότητα του μαθητή και οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν πρέπει να έχουν κυρίαρχη θέση στο σχεδιασμό της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό²³. Οι παράγοντες που συνδέονται με τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή είναι:

- η ετοιμότητα ή το επίπεδο επίδοσης
- τα ενδιαφέροντά του
- το μαθησιακό προφίλ (ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει)

¹⁹ Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό (2011), ΕΣΠΑ 2007 – 13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450, Αθήνα: Με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στο: <http://ebooks.edu.gr>. (προσπελάστηκε στις 27/11/2016).

²⁰ Κουτσελίνη, Μ. (2001), *Ανάπτυξη προγραμμάτων: θεωρία, Έρευνα, Πράξη*. Λευκωσία.

²¹ Παντελιάδου, Σ. (2008), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος. Στο: http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf (προσπελάστηκε στις 12/11/2016).

²² Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.

²³ Dodge, J. (2005), *Differentiation in Action*. New York Scholastic Inc.

Η μαθησιακή ετοιμότητα δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητες του μαθητή, αλλά αντανακλά τις γνώσεις του και τις δεξιότητες στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά την προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο στο οποίο ο μαθητής είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει, χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει μόνος του. Το σημείο αυτό θεωρείται ακριβώς το σημείο της πραγματικής μάθησης και μπορεί να εντοπισθεί μόνο μέσα από την αξιοποίηση πλήθους δεδομένων αξιολόγησης²⁴.

Για να μάθουμε κάτι θα πρέπει να θέλουμε να το μάθουμε, ή αλλιώς να έχουμε κίνητρο για μάθηση. Δύο παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το κίνητρο του μαθητή για μάθηση είναι:

- το ενδιαφέρον του μαθητή για το συγκεκριμένο υλικό που πρέπει να μάθει
- και η δυνατότητά του να επιλέξει μόνος του²⁵.

Ο κάθε εκπαιδευτικός, εάν θέλει να αυξήσει τις πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης από τους μαθητές του, θα πρέπει όχι μόνον να σέβεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και να δημιουργεί νέα ενδιαφέροντα σε αυτούς.

Στο βαθμό που ο κάθε μαθητής μαθαίνει με ιδιαίτερους τρόπους, η αναγνώριση αυτών των ιδιαίτερων μαθησιακών χαρακτηριστικών και η αντίστοιχη προσαρμογή της διδασκαλίας είναι δυνατό να βελτιώσουν τη μάθηση. Έχει υποστηριχθεί ότι μαθαίνουμε 10% από ό,τι διαβάζουμε, 20% από ό,τι ακούμε, 30% από ό,τι βλέπουμε, 50% από ό,τι βλέπουμε και ακούμε, 70% από ό,τι συζητούμε με άλλους, 80% από ό,τι βιώνουμε προσωπικά, και 95% από ό,τι διδάσκουμε σε κάποιον άλλον²⁶.

3.2. Τα Αναλυτικά Προγράμματα

Οι εκπαιδευτικοί για να εξασφαλίσουν αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση πρέπει να συσχετίσουν τα βασικά στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος:

- το περιεχόμενο
- τη διαδικασία
- το αποτέλεσμα και
- το μαθησιακό περιβάλλον

3.2.1. Το περιεχόμενο

Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο εστιάζεται στο ΤΙ πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές. Η διαφοροποίηση περιεχομένου αφορά την εισαγωγή του περιεχομένου διδασκαλίας με ποικίλους τρόπους, ώστε να είναι προσβάσιμο και κατανοητό από όλους τους μαθητές και επιπλέον να διασφαλίζει την ενεργή συμμετοχή τους μέσα στην τάξη. Σε καμία περίπτωση, βέβαια, δεν σημαίνει έκπτωση της ύλης. Ωστόσο,

²⁴ Tomlinson, C. A. (2005), Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

²⁵ Brandt, R. (1998), *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

²⁶ Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988), *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

σύμφωνα με έρευνα²⁷, που έγινε στην Κύπρο για φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος, διαφοροποίηση της διδασκαλίας σημαίνει περιορισμός και απλοποίηση της ύλης. Περιεχόμενο είναι η ύλη που θέλουμε να μάθουν οι μαθητές μας σε μια συγκεκριμένη γνωστική ενότητα.

Ο εκπαιδευτικός αναλύει την αδιαφοροποίητη ύλη (Αναλυτικό Πρόγραμμα, Βιβλίο) σε:

-Θεμελιακές-πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές

-Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν, για να μπορέσουν να οδηγηθούν στις πυρηνικές και

-Μετασηματιστικές γνώσεις και δεξιότητες δηλ. εκείνες τις οποίες είναι έτοιμοι να αποκτήσουν οι μαθητές που κατέχουν με πληρότητα τις πυρηνικές.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει μία πλειάδα στρατηγικών για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου:

-Εννοιοκεντρική διδασκαλία

Η Εννοιοκεντρική Διδασκαλία δίνει έμφαση στην κατανόηση βασικών εννοιών μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχείων σε διαφορετικές καταστάσεις ή γεγονότα. Η κατανόηση και η κατάλληλη χρήση εννοιών, όπως: νησί, ήπειροι, ωκεανοί κτλ., αποτελούν πρωταρχικής σημασίας επιδιώξεις στη Γεωγραφία.

-Χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών

Πολύ συχνά το βιβλίο του σχολείου αποτελεί το κύριο εμπόδιο στη μάθηση ορισμένων μαθητών, στο βαθμό που το επίπεδο ή ο τρόπος γραφής είναι πολύ δύσκολα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η παροχή άλλων υλικών μπορεί να διευκολύνει και να επιταχύνει τη μάθηση. Ακόμη, η παροχή πολλαπλών κειμένων/υλικών διευκολύνει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών στο βαθμό που μπορεί να καλύπτονται πολλά διαφορετικά ενδιαφέροντα.

-Μαθησιακά συμβόλαια

Τα μαθησιακά Συμβόλαια αφορούν την ατομική εργασία, εστιάζουν σε ειδικά προβλήματα για κάθε μαθητή, απελευθερώνουν χρόνο για τον εκπαιδευτικό και καλλιεργούν στον μαθητή την προσωπική ευθύνη για τη μάθησή του.

-Πολλαπλοί τρόποι υποστήριξης στην πρόσβαση στο υλικό

Το περιεχόμενο διδασκαλίας είναι σταθερό, αλλά έχουμε διαφοροποίηση ως προς την πρόσβαση σε αυτό: μαγνητοφωνημένα κείμενα, οργανωτές σημειώσεων, προσυμπληρωμένες σημειώσεις, υπογραμμισμένα κείμενα, βοήθεια από συμμαθητές.

3.2.2. Η διαδικασία

Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία αναφέρεται ουσιαστικά στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής, προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση. Η διαδικασία εστιάζεται στο πώς της διδασκαλίας. Ειδικότερα, αναφέρεται στις δραστηριότητες που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός, για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές αρχές, έννοιες και πληροφορίες του περιεχομένου που καλούνται να μάθουν. Η διαδικασία απαιτεί, επίσης, από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν βασικές δεξιότητες που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της συγκεκριμένης ενότητας. Όταν ο εκπαιδευτικός

²⁷ Koutselini, M. & Persianis, P. (2000), Theory practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values, *Teaching in Higher Education*, 5 (4), 501-520.

διαφοροποιεί τη διαδικασία, οι μαθητές εμπλέκονται σε διαφορετικές δραστηριότητες, αλλά κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να κατευθύνεται προς τον κοινό στόχο του μαθήματος: τι θα πρέπει όλοι οι μαθητές να γνωρίζουν στο τέλος, να κατανοούν και να είναι σε θέση να κάνουν.

Με δεδομένο ότι οι μαθητές εξ ορισμού διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, η διδασκαλία οφείλει να διαφοροποιείται ως προς το υλικό και ως προς τη μεθοδολογία, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η μάθηση. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αντλεί το υλικό του από ποικίλες πηγές και ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας εναλλάσσονται κατάλληλα, ώστε να ευνοούν την καλύτερη δυνατή πρόσκτηση της νέας γνώσης και την καλλιέργεια των στάσεων και δεξιοτήτων των μαθητών²⁸. Για την επίλυση π.χ. ενός μαθηματικού προβλήματος οι μαθητές μπορούν να εργαστούν με διαφορετικό τρόπο:

- άλλοι μπορεί να το σχηματοποιήσουν/οπτικοποιήσουν για να το κατανοήσουν
- άλλοι μπορεί να προβούν αμέσως σε αριθμητικές πράξεις και
- άλλοι να αναζητήσουν ομοιότητες με άλλα προβλήματα που έχουν επιλύσει στο παρελθόν.

Ως προς την κατανόηση και μορφολογία του ρήματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ταυτόχρονα δύο διαφορετικούς τρόπους: α) να δώσει έναν ορισμό του ρήματος και να ζητήσει από τους μαθητές να εντοπίσουν τις λέξεις ενός κειμένου οι οποίες ανταποκρίνονται στον ορισμό και β) να δώσει στα παιδιά ένα κείμενο στο οποίο να είναι υπογραμμισμένα τα ρήματα και να ζητήσει να βρουν τα κοινά χαρακτηριστικά αυτών των λέξεων. Οι μαθητές μπορούν να αντιπαραβάλουν τα ευρήματά τους και να συγκρίνουν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν.

Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στους μαθητές που η σκέψη τους λειτουργεί απαγωγικά (από την κατανόηση του κανόνα στην εφαρμογή του) και στη δεύτερη στους μαθητές που η σκέψη τους λειτουργεί επαγωγικά (από την παρατήρηση στην εξαγωγή του κανόνα)· λαμβάνει, δηλαδή, υπόψη του ο εκπαιδευτικός τα διαφορετικά γνωστικά προφίλ των μαθητών.

3.2.3. Το αποτέλεσμα

Η διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα στοχεύει στην εφαρμογή και στην παρουσίαση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα, της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας μέσα από μια τελική εργασία (τελικό αποτέλεσμα). Η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου παρουσίασης και έκφρασης της κατανόησης από την πλευρά των μαθητών είναι εξαιρετικά σημαντική, στο βαθμό που είναι εκείνο το τμήμα της μάθησης που έχει την προσωπική σφραγίδα του μαθητή και μεταφέρει όλες τις πληροφορίες σχετικά με την πρόοδό του. Σε μια τάξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι τρόποι αξιολόγησης της προόδου και της επίδοσης του μαθητή δεν περιορίζονται στην προφορική διήγηση, τις απαντήσεις σε ερωτήσεις και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία εκλαμβάνει τη

²⁸Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό (2011), ΕΣΠΑ 2007 – 13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450, Αθήνα: Με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στο: <http://ebooks.edu.gr>. (προσπελάστηκε στις 27/11/2016).

διαφορετικότητα των μαθητών ως πρόκληση, διαμορφώνει διαφορετικές μορφές μάθησης, ρυθμούς διδασκαλίας και βαθμούς πολυπλοκότητας στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, για να δημιουργήσει καταστάσεις αθροιστικής αξιολόγησης, ή να αναμένει από τους μαθητές να ετοιμάσουν τελικά προϊόντα στα οποία να δείχνουν τι έχουν μάθει με διαφορετικούς τρόπους. Οι μαθητές ενδέχεται να παρουσιάσουν γραπτά κείμενα, καλλιτεχνικά έργα, δραματοποίηση ή άλλες εργασίες με εικόνες. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει στους μαθητές εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης και όλοι μαζί να αποφασίζουν ποιοι θα χρησιμοποιηθούν.

3.2.4. Το μαθησιακό περιβάλλον

Η μάθηση μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, αλλά η ποιοτική μάθηση χρειάζεται ανάλογο μαθησιακό περιβάλλον. Για το πώς πρέπει να είναι ένα περιβάλλον μάθησης σήμερα κάτω από την επίδραση των βαθιών αλλαγών είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα, γιατί δεν γνωρίζουμε ακόμη ποιες επιπτώσεις θα έχουν στην κοινωνία μας. Ο εκπαιδευτικός, πολλές φορές αμήχανος παρακολουθεί τις εξελίξεις μη γνωρίζοντας τι είναι σωστό και τι όχι, ποια μέθοδο να επιλέξει, ποιο μαθησιακό περιβάλλον να δημιουργήσει, ώστε να είναι το ιδανικότερο για τους μαθητές του και να τους προετοιμάσει καλύτερα για το μέλλον²⁹. Με τον όρο μαθησιακό περιβάλλον εννοούμε τον χώρο, τις συνθήκες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Τα τρία αυτά στοιχεία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η διαφοροποίηση του χώρου αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διαφοροποιηθεί η σχολική τάξη (οργάνωση χώρου, θερμοκρασίας, έπιπλα, μέσα, πρόσβαση στα μέσα, αισθητική, χρώματα) ώστε να αποτελεί ένα άνετο περιβάλλον που ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή.

Σημαντική παράμετρο του μαθησιακού περιβάλλοντος αποτελούν οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δασκάλου και μαθητών, καθώς επίσης και οι διαμαθητικές σχέσεις. Οι σχέσεις που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός με τον κάθε μαθητή του παρέχουν πληροφορίες που τον βοηθούν να κάνει αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Βεβαίως, αυτές οι σχέσεις πρέπει να χαρακτηρίζονται από σεβασμό, ελευθερία στην έκφραση, εμπιστοσύνη, προσδοκίες για επιτυχία για όλους τους μαθητές.

Η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος, οι μαθησιακοί στόχοι που έχουν νόημα για τους μαθητές, το σωστό επίπεδο πρόκλησης, εκτός από την επίδοση, βελτιώνουν την αυτοαντίληψη και την κινητοποίησή τους μέσα στην τάξη³⁰. Επίσης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεσολαβεί με τρόπο τέτοιο, έτσι ώστε να διατηρήσει την αλληλεπίδραση των παιδιών και την προσήλωσή τους στους στόχους της διδασκαλίας. Η χρησιμοποίηση τεχνικών για την προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών και οδηγεί στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς³¹.

²⁹Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995), Wissensserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 867-888.

³⁰Gage, N, L. & Berliner, D, C. (1992), *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin.

³¹Wastmacott, E & Cameron, R. (1988), *Behaviour can change*. London: Basingstoke.

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών με βάση την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την αυτοεικόνα των μαθητών³², διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση^{33, 34, 35}.

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών δεν αρκεί για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται βοήθεια για να διαχειριστούν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών³⁶, διότι τα εμπόδια που συναντούν, για να υποστηρίξουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι πολλά. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός αφορούν τον σχεδιασμό των μαθημάτων, την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας, την παροχή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές, την έλλειψη μαθησιακού ευέλικτου υλικού που να είναι και να επιτρέπει σε κάθε μαθητή να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό μάθησης³⁷.

Για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ξεκάθαρες ιδέες για τις έννοιες - κλειδιά και τις γενικεύσεις για κάθε κεφάλαιο, ενότητα ή μάθημα που προγραμματίζει να διδάξει, ώστε όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν τις πυρηνικές έννοιες που θα τους χρησιμεύσουν ως βάσεις για την κατανόηση και την πρόσβαση σε άλλες γνώσεις³⁸.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η προσαρμογή του περιεχομένου, των εργαλείων και των δραστηριοτήτων στις ανάγκες του κάθε μαθητή δεν είναι εύκολη υπόθεση³⁹. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ξεκάθαρη εικόνα για κάθε μαθητή που σημαίνει να γνωρίζει τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά του, αλλά συγχρόνως να έχει γνώση ανά πάσα στιγμή του τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει ο κάθε μαθητής⁴⁰. Η διαρκής αξιολόγηση των μαθητών, βάσει κριτηρίων, για την παρατήρηση, την πορεία και τη διαδρομή που διανύουν, προκειμένου να κατακτήσουν τη γνώση, αποτελεί

³²Κουτσελίνη, Μ. (2009), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Αθήνα. Στο:

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arhra_erevnes_meletes/koutsouvanou.pdf

(προσπελάστηκε στις 29/12/2016).

³³ Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.

³⁴Κουτσελίνη, Μ. (2001), *Ανάπτυξη προγραμμάτων: θεωρία, Έρευνα, Πράξη*. Λευκωσία.

³⁵Κουτσελίνη, Μ. (2006), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας -Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. τόμ. Α'. Λευκωσία.

³⁶ McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997), Planning for differentiation. *Curriculum Studies*. 29(3), p.p. 351-363.

³⁷Κουτσελίνη, Μ. (2009), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arhra_erevnes_meletes/koutsouvanou.pdf

(προσπελάστηκε στις 29/12/2016).

³⁸Κουτσελίνη, Μ. (2009), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Αθήνα. Στο:

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arhra_erevnes_meletes/koutsouvanou.pdf

(προσπελάστηκε στις 29/12/2016).

³⁹Σπαντιδάκη, Γ. & Βαρσαμίδου, Δ. (2014), *Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού*. Ρέθυμνο: ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

⁴⁰Σφυρόερα, Μ. (2004), *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Στο Α. Ανδρούσου, Α. (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

προϋπόθεση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η επικέντρωση στις διαδικασίες μάθησης στον τρόπο, δηλαδή, που μαθαίνει κάθε μαθητής τίθεται σε πρώτο πλάνο. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής θα πρέπει να μάθει πώς να μαθαίνει, δηλαδή, να μάθει να αυτενεργεί μέχρι να αυτονομηθεί. Ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και από μεταδότης γνώσεων γίνεται διαμεσολαβητής ανάμεσα στο μαθητή και στη γνώση.

Η υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι κάτι εύκολο και για το λόγο αυτό απαιτεί την υποστήριξη του εκπαιδευτικού από ποικίλες δομές και δίκτυα⁴¹, κατάλληλα υλικά, ικανό χρόνο προετοιμασίας, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

5. Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η σύνθεση του σχολικού πληθυσμού με μεγάλο ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών, μεγάλο ποσοστό μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες που φοιτούν στις τυπικές τάξεις και η μεγάλη διαφοροποίηση ως προς σημαντικές διαστάσεις στη μάθηση απαιτούν μορφές διδασκαλίας που να μην απευθύνονται στον μέσο όρο αλλά σε όλους τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός, που καλείται να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, θα πρέπει να γνωρίζει ότι αυτό που φέρουν οι μαθητές μαζί τους στο σχολείο επηρεάζει το πώς μαθαίνουν και επομένως για να μπορέσει να έχει μία αποτελεσματική διδασκαλία, θα πρέπει να λάβει υπόψη όχι μόνο τι διδάσκει αλλά και σε ποιους το διδάσκει.

Καθώς οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας έχουν αποτύχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχοντας ως επίκεντρο την ενεργητική πρόσκτηση της γνώσης, τον βιωματικό και διερευνητικό χαρακτήρα μάθησης, έρχεται να συμβάλει στην άρση των ανισοτήτων δίνοντας σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι καθοριστικός. Για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει ο εκπαιδευτικός, εκτός από το θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, να διαθέτει δημιουργικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα και την αναγνώριση του μαθητή ως διαφοροποιημένης οντότητας. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως συντονιστής, συνεργάτης και καθοδηγητής των μαθητών του, να είναι ο ρυθμιστής της διδακτικής διαδικασίας, στην οποία θα συμβάλλουν και θα συμμετέχουν όλοι.

Για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αποτελεί το κλειδί για την αποτελεσματική και επιτυχημένη διδασκαλία προκειμένου να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση, η ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων και η επιμόρφωσή του αναφορικά με τη θεωρία και την πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις⁴². Η άρνηση ή η αδυναμία των εκπαιδευτικών

⁴¹ Robison, E.M. (2004), *Teacher decision-making in utilizing differentiated instruction*. Unpublished PhD Thesis, Marywood University.

⁴² Βαλιαντή, Σ. (2015), Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, τόμ.1, 7-35.

να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους οφείλεται στην έλλειψη γνώσης για την πράξη της διαφοροποίησης⁴³.

Τέλος, προτείνεται η εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα πλαίσια και κατά τη διάρκεια των σπουδών των εκπαιδευτικών για την καλύτερη προετοιμασία τους

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αργυρόπουλος, Β. (2013), Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία, θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα : Πεδίο, 13-27.
- Βαλιαντή, Σ. (2015), Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, τόμ.1, 7-35.
- Κανάκης, Ι. (2007), Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, *Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Πρακτικά 8ου συνεδρίου, Λευκωσία, 21-33.
- Καραγεώργου, Η. (2008), Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές. *Ανοιχτό Σχολείο τ. 109*, 10-19.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων: θεωρία, Έρευνα, Πράξη*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*, τόμ. Α΄. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Αθήνα. Στο: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arthra_erevnes_meletes/koutsouvanou.pdf (προσπελάστηκε στις 29/12/2016).
- Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015) Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. Εξετάζοντας τις διαστάσεις των έμψυχων και μη έμψυχων συντελεστών στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* 12/2015, 17:49.
- Παντελιάδου, Σ. (2008), Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος. Στο: http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf (προσπελάστηκε στις 12/11/2016).

⁴³ Callahan, C., Tomlinson, C., Moon, T., Brighton, C. & Hertberg, H. (2003), *Feasibility of high end learning in the middle grades*. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.

- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό (2011), ΕΣΠΑ 2007 –13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450, Αθήνα: Με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στο: <http://ebooks.edu.gr>. (προσπελάστηκε στις 27/11/2016).
- Σπαντιδάκη, Γ. & Βαρσαμίδου, Δ. (2014), *Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού*. Ρέθυμνο: ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία* 4(1), 32-42.
- Σφυρόερα, Μ. (2004), Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Στο Α. Ανδρούσου, Α. (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Brandt, R. (1998), *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Chall, J. S. (2000), *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Callahan, C., Tomlinson, C., Moon, T., Brighton, C. & Hertberg, H. (2003), *Feasibility of high end learning in the middle grades*. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action*. New York Scholastic Inc.
- Earl, L.M. (2003), *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988), *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Eggleton, (1980), *School-based curriculum development in Britain*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gage, N, L. & Berliner, D, C. (1992), *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995), Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 867-888.
- Kim, J. S. (2005), The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6. (1), 7-19.
- Koutselini, M. (1997), Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5 (1), 87-100.
- Koutselini, M. (2002), The problem of discipline in light of the modern- postmodern debate. *Pedagogy, Culture and Society*, 10 (3), 353-365.
- Koutselini, M. & Persianis, P. (2000), Theory practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values, *Teaching in Higher Education*, 5 (4), 501-520.
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997), Planning for differentiation. *Curriculum Studies*. 29(3), 351-363.

- Pfannenstiel, J. (1997), *Kindergarten learning environments and student achievement: A study of constructivist and traditional teaching approaches*. Executive summary. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, Project Construct National Centre.
- Reyes, L.H. & Stanic, G.M.A. (1988), Race, sex, socioeconomic status and mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education* 19, 26-43.
- Robison, E.M. (2004), *Teacher decision-making in utilizing differentiated instruction*. Unpublished PhD Thesis, Marywood University
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wastmacott, E & Cameron, R. (1988). *Behaviour can change*. London: Basingstoke.
- Wiggins, G. & Mc Tighe, J. (2005), *Understanding by design study guide*. Alexandria, VA: ASCD.